

АСПИРАНТУРА И ДОКТОРАНТУРА

М.П. Алиева
аспирант
БФУ им. И. Канта
vilma777@mail.ru

Родительская компетентность в области здоровьесбережения: результаты эмпирического исследования

Приведены результаты эмпирического исследования детей младшего школьного возраста и их родителей о степени сформированности знаний, умений, навыков и установок на самосохранительное поведение, определяющие здоровье. Так же представлены результаты анкетирования о степени осведомленности родителей о правилах и нормах воспитания в различных сферах жизнедеятельности

Ключевые слова: родительская компетентность; здоровье; гигиена; здоровьесбережение; самосохранительное поведение; анализ

На сегодняшний день, проблема воспитания здорового поколения входит в число приоритетных задач на государственном уровне, что определяет всю дальнейшую стратегию деятельности различных образовательных учреждений.

Каковы бы не были возможности образовательной среды, какими бы профессионалами не осуществлялось обучение и воспитание, не стоит забывать о том, что именно семья является первичным и наиболее значимым агентом социализации и оказывает с педагогическое, социально-психологическое влияние на личность ребенка.

Появившееся не так давно понятие «родительская компетентность», является отражением того факта, что успешно осуществлять воспитательную функцию в семье основываясь только на стихийно полученном опыте либо от предыдущих поколений, либо в процессе жизнедеятельности недостаточно.

Подтверждением этому являются множество фактов ухудшения детской адаптации, успеваемости, здоровья (если говорить о младших школьниках) связанные с дефицитом ряда социально-психологических знаний, умений, навыков. Безусловно, в процессе социализации задействован так же и институт образования, однако семья является наиболее значимым и первостепенным институтом по формированию личности ребенка, его социализации.

На уровне функционирования педагогических учреждений проблема просвещения родителей существовала всегда, однако в последнее время массовая тенденция к нехватке информации, практических знаний в вопросах общения, взаимодействия, влияния на ребенка все более способствует систематизации сотрудничества педагогов и родителей. Отсюда идет необходимость четкого научного определения данного понятия, его дифференцирование с иными феноменами, для построения более эффективных моделей ее функционирования.[2]

В структуре родительской компетентности принято выделять такие компоненты как: когнитивный, поведенческий и эмоциональный (Р.В. Овчарова, Н.Г. Кормушина, Н.И. Мизина, М.О. Емихина). Когнитивный компонент в сфере здоровьесбережения включает в себя знания о нормах и особенностях физического, психического и социального развития ребенка в соответствии с возрастом; знания, обеспечивающие безопасность жизнедеятельности ребенка; знания о сохранении и укреплении здоровья; обеспечение режима активности сна и отдыха, а так же информированность о правилах, формах формирования и воспитания самосохранительного поведения и культуры здорового образа жизни.

Поведенческий компонент составят способы и формы взаимоотношений, которые с одной стороны, будут формировать, поддерживать здоровье ребенка (физическое, эмоцио-

нальное, психологическое), а с другой, формировать ценность здоровья и самосохранения у ребенка.

Эмоциональный компонент родительской компетентности будет включать в себя комплекс переживаний о здоровье ребенка, установок на формирование культуры здоровья, эмоциональную приоритетность тех или иных способов поддержания здоровья и прочее.[1]

В таком случае информационная, эмоциональная и поведенческая составляющие оказывают влияние на формирование установок детей на осуществление здорового образа жизни.

Нами было предпринято эмпирическое исследование родительской компетентности в сфере здоровьесбережения. Исследование осуществлялось на базе общеобразовательной школы города Калининграда. В исследовании приняли участие учащиеся первых классов, а так же их родители (N=56, из них 28 учеников и 28 родителей). Целью исследования являлось выявление родительской компетентности о здоровье детей в различных сферах здоровья (питание, гигиена, безопасность жизнедеятельности, активность сна и отдыха, самосохранения).

Основными методами являлось тестирование и анкетирование. Так для выявления установки на здоровье, уровня самосохранительного поведения мы использовали методику «Диагностика самосохранительного поведения обучающихся» да детей и на родителях. [3] Для выявления уровня осведомленности родителей о здоровье детей использовалась анкета.

Результаты диагностики уровня самосохранительного поведения для детей и родителей (Рис.1) позволяют сказать, что значения, полученные по компонентам установки (когнитивный, поведенческий и эмоциональный) и поведенческим опытом (умения, навыки, автоматизмы, опыт) имеют отличия.

Так у младших школьников более выражен когнитивный и конативный компонент установки на здоровое поведение, чем у родителей, что находит выражение в более высоких показателях по поведенческому опыту. У школьников более выражены привычки, автоматизмы к заботе о здоровью, однако «естественное» поведение, обоснованное самостоятельным выбором, а не контролем из вне или привычкой. имеет такие же показатели как и в группе родителей (Низкий уровень).

Родители более склонны эмоционально положительно оценивать заботу о здоровье, однако это (судя по результатам) не находит отражения в поведении, в выполнении регулярных правил, норм, гарантирующих собственное здоровье.

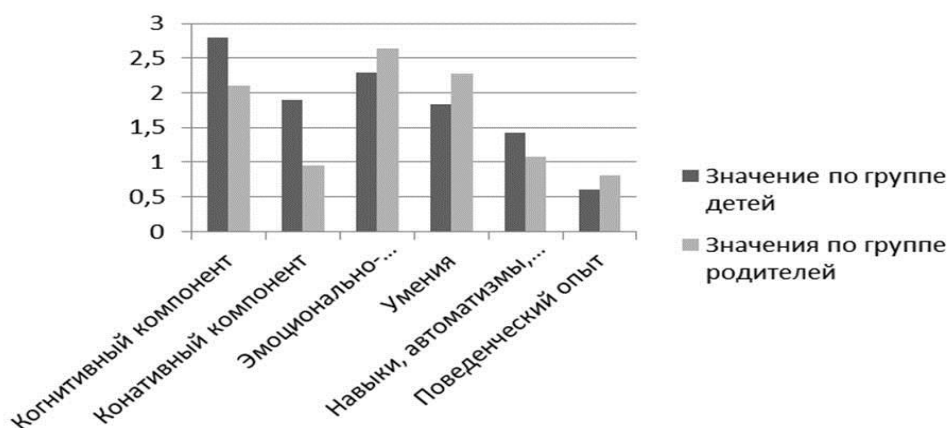


Рис 1. Гистограмма. Показатели самосохранительного поведения у групп детей (младший школьный возраст) и родителей.

Таким образом, для родителей свойственно скорее поведение, которое поощряет, одобряет заботу о здоровье, однако исключает значимость собственного образца поведения и его влияние на ребенка. Полученные показатели установки и поведенческого опыта у детей, не столько сообщают о успешном формировании установки на здоровье, сколько констатируют успешное влияние среды на поведение школьников.

Высокие показатели когнитивного и конативного компонента установки в сочетании с развитыми навыками, привычками, автоматизмами, говорят о том, что в рамках образовательного учреждения, с четко упорядоченным графиком, системой деятельности и контролем со стороны педагогов и психологов успешно осуществляется забота о здоровье школьников.

Однако, лишь в пределах школьной жизни, поскольку эмоциональный компонент, являющийся по сути стержневым и определяющий понимание и потребность в здоровье, остается не развит.

Анализ по сферам жизнедеятельности (Рис.2) показал, что уровень реализации в различных сферах у взрослых гораздо ниже, чем у детей. Наиболее проблемными точками является сфера питания, самопомощи, активности сна и отдыха, а так же самосохранительной и саморазрушительной активности.

Подобные показатели позволяют указать те области, где респондент наименее всего ведет себя в соответствии с критериями здорового поведения. Средние, близкие к высоким показателям результаты школьников являются результатом влияния образовательного учреждения, поскольку сильно разнятся с результатами взрослых. Для родителей свойственно низкая регуляция собственного здоровья в различных сферах, а что «выливается» в организации семейной жизнедеятельности.

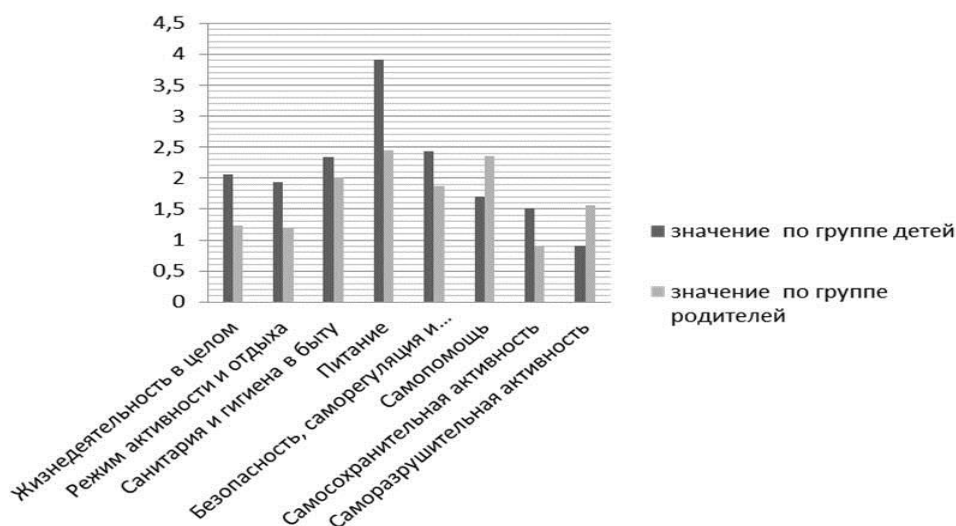


Рис. 2. Гистограмма. Показатели самосохранительного поведения у групп детей (младший школьный возраст) и родителей по различным сферам жизнедеятельности.

Результаты анкетирования о организации сторон жизнедеятельности семьи (поведения ребенка и самих родителей) по выше перечисленным сферам, показали:

1) В регуляции активности сна и отдыха получены разноплановые результаты. Так родители, выступая за полноценный отдых и сон в принципе, в повседневной жизни сами пренебрегают и позволяют ребенку пренебрегать сном. (15 респондентов) Делают акцент на

учебную нагрузку ребенка, его интеллектуальное развитие, что влияет на продолжительность и качество отдыха и сна, снижая его. (13 респондентов).

2) В сфере питания родители отмечают, что для себя не выделяют «здоровье» как критерий в отборе продуктов питания, однако выказывают заботу относительно повседневного питания ребенка. (19 респондентов) Таким образом, выявляется явное противоречие и двойственность стандартов, которая приводит лишь к формальному соблюдению норм здорового питания. Две трети опрошенных родителей не считают проблемой потребление их детьми продуктов фаст-фуда, закусок, газировки, если это приобретается редко.

3) В сфере безопасности и саморегуляции наряду с высокой убежденностью в правильности убеждений «хорошо, когда человек следит за своим здоровьем», родители демонстрируют в своем поведении кардинально противоположные взгляды. Так, многие родители считают, что «простуда не является причиной непосещения работы/школы» (13 респондентов), не заботятся о безопасности в различной повседневной деятельности (16 респондентов).

4) В сфере самопомощи так же выявлены определенные двойные стандарты относительно оценки родителями собственного поведения и ожиданиях поведения детей. Так выявлены высокие требования к детской организации помощи себе и своему здоровью (простейшие инструменты самопомощи: измерение температуры тела, полоскания горла, знание симптоматики простудных заболеваний и пр.) (9 респондентов) и в то же время присутствует тенденция с одной стороны к пренебрежению подобными вещами в свой адрес (10 респондентов) и с другой стороны чрезмерной заботой о ребенке, исключая его самостоятельность (9 респондентов).

Таким образом, наблюдается слабая просвещенность родителей о правилах, нормах, особенностях заботы о здоровье с одной стороны. И отрывочность, не связанность знаний и практической деятельности, с другой стороны. Но самое главное, существующие знания, умения и навыки не являются интегрированными в собственный опыт родительской деятельности, поскольку отсутствует четкое понимание, что собственное поведение является первостепенным образцом воспитания. Исходя из трех компонентов структуры родительской компетентности, стоит сказать, что в эмпирическом исследовании выявлены противоречия, несогласованность между данными компонентами.

Таким образом, необходимы дальнейшие исследования этой области с целью формирования и укрепления механизмов самосохранения в образовательных учреждениях, конструирование грамотной работы между педагогами и родителями каждый, имея при этом свои цели, роли.

Литература

1. Актуальные проблемы педагогики и психологии: Сборник научных трудов преподавателей, молодых ученых и студентов казанского федерального университета. Выпуск 16. /Под ред. Р.А.Валеевой. – Казань: Изд-во «Отечество», 2013. –С. 180.

2. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – С.496

3. Симаева И.Н., Алимбиева А.В. Охрана здоровья и образование: институциональный подход: монография. - Ч.2. -Калининград: Изд-во БФУ им.Канта, 2011. - С.162

Е.А. Осинцева-Раевская
аспирант кафедры лингвистики и
межкультурной коммуникации
Балтийский федеральный университет
им. И. Канта
г. Калининград
solom_ka@mail.ru

К проблемам изучения восприятия слов-цветообозначений в процессе обучения языку

Анализируется понятие феномена цвета и отражение его в речи, рассматриваются особенности восприятия колоронимов при обучении языку.

Ключевые слова: цветообозначение; цветообраз; колороним; аксиологическая категория

Мир, окружающий нас, разнообразен. Человек способен распознавать различные формы, звуки, запахи, вкусы. Способность различать цвета составляет существенную часть возможностей зрительного восприятия человека. «Благодаря тому, что мы видим цвета предметов, мы оказываемся в состоянии лучше различать предметы» [6, с. 5]. Трудно назвать сферу человеческой деятельности, в которой не присутствовал бы цветовой фактор.

От цветового воздействия зачастую напрямую зависит настроение, эмоции и даже физическое самочувствие людей. «Различение цветов является для нас и источником эстетических переживаний; <...> общее эмоционально положительное отношение к многообразию цветов нашло себе выражение и в обычном для нас отождествлении в речи «содержательного», «приятного» с «красочным». Мы говорим, например, «красочная» жизнь, противопоставляя ей жизнь «серую» [6, с. 6].

Представление о цвете как свойстве объектов окружающей действительности формируется у человека на основе многолетнего личного зрительного опыта. Житейское понятие о природе цвета отражается в нашей речи, образуя различные словосочетания с цветовым прилагательным: «синее море», «зеленое яблоко», «белая стена», «красный флаг» и т.п. «То есть цвет определяется как свойство внешнего объекта, как физическая характеристика, аналогичная весу, плотности, материалу, из которого сделан объект. Совершенно так же мы относимся и к световому излучению. Мы говорим: «яркий свет прожектора», «голубой свет луны», «тусклое мерцание звезд», «красный свет светофора», определяя свет и цвет как характеристики источника излучения» [5, с. 7].

Но природа – это великая загадка, и было бы неправильным соотносить цвет с предметами внешнего мира. «Рассуждая о цвете, полезно мысленно разделять <...> два аспекта – физический и биологический. Результат смешения красок – это предмет физики; смешение же световых лучей – в основном вопрос биологии» [13, с. 169]. Известно, что, в отличие от наложения желтой и синей красок, наложение лучей желтого и синего цвета дает белый цвет.

Хьюбел описывает: «... “взаимное уничтожение” синего и желтого или красного и зеленого при их смешении в надлежащих пропорциях» способствует полному исчезновению цвета, «т.е. возникает ощущение белого цвета» [Хьюбел 1990: 180]. В связи с этим Ч.А. Измайлов говорит: «... научный опыт убеждает, что действительная природа явлений <...> всегда оказывается более сложной, чем это следует из непосредственных наблюдений. Познать природу явлений можно только путем научных, экспериментальных исследований. Поэтому нет ничего удивительного, что и представления о природе света и цвета, основанные на обычном опыте, оказались <...> несостоятельными» [5, с. 8].

Ошибочное представление о цветах, которыми человек окружен с самого рождения, говорит об особенностях восприятия окружающего мира. Дж. Лакофф в своей работе «Женщины, огонь и опасные вещи» придерживается той точки зрения, что цвета в объективном

мире вообще нет. По его мнению, цвет – это субъективная категория, которой не существует в природе: «...было бы ошибочным утверждать, что присущие человеку категории объективно существуют «в мире», внешнем по отношению к человеческим существам. По крайней мере, некоторые категории воплощены. Например, цветовые категории детерминированы одновременно и объективным материальным миром, и особенностями биологии человека, и человеческим мышлением, и культурными факторами» [8, с. 166].

Этой же мысли придерживаются И. Рок и Ч.А. Измайлов, разделяя физические и биологические характеристики цвета. «Качественное отличие воспринимаемого мира от мира, описываемого физикой, очевидно при рассмотрении таких восприятий, как цвет, вкус, запах или высота звука. Там, где физик указывает на электромагнитные колебания волн различной длины, мы воспринимаем цвета: красный, зеленый, синий и т.д.

Суть в том, что цвета и звуки не существуют иначе, как в восприятии живых существ» [11]. «Рассматривая взаимоотношение между разными по физическому составу лучами света и вызываемыми ими цветовыми ощущениями, Ньютон первый понял, что цвет есть атрибут восприятия, для которого нужен наблюдатель, способный воспринять лучи света и интерпретировать их как цвета. Ньютон первый экспериментально доказал, что цвет – это свойство нашего восприятия, и природа его в устройстве органов чувств, способных интерпретировать определенным образом воздействие электромагнитных излучений» [5, с. 15].

Таким образом, *феномен восприятия цвета* можно объяснить так: в окружающем человека мире существуют волны определенной длины, но некоторые из них становятся цветными лишь благодаря человеческому зрению. Различные патологии зрения, и в частности дальтонизм (цветовая слепота), подтверждают данное положение. Более того, невозможно исключить, что один и тот же цвет, преломляясь в сознании двух индивидов, воспринимается по-разному, следовательно в речи может находить разные средства выражения. «Во все времена ученые бились над разгадкой проблемы цвета.

Последние исследования в этой области показывают, что за цвет отвечает у человека 10 пигментных генов, составляющих определенный набор – у каждого свой, поэтому два человека могут смотреть на один и тот же предмет, но воспринимать его цвет по-разному. А наблюдения над людьми со стойкими поражениями головного мозга обнаружили, что понятия о цветах, слова, выражающие эти понятия, и связь между понятиями и словами зависят от разных его систем (головного мозга). Это и объясняет, почему существуют различия в реакциях на цвет в разных культурах (например, «зеленое» в США – безопасность, а во Франции – преступление; белый цвет у китайцев – символ траура, печали, а у европейцев эти функции выполняет черный цвет). Следовательно, цветовой язык человека ментален по своей природе. За цветом люди видят смыслы» [9, с. 105].

Человеку свойственно видеть окружающий мир и природу в цвете и, создавая новые объекты, он придает им не только форму, но и наделяет их цветовыми качествами. В культуре человечества цвет всегда имел большое значение ввиду его тесной связи с философским и эстетическим осмыслением мира. В связи с тем, что интерес к цвету и колоритам не иссякает, количество исследований в различных областях науки, так или иначе связанных с данной тематикой, огромно. Вопрос цвета и цветообозначения входит в проблематику многих наук, таких как, например, философия, психология, этнология, языкознание, а также смежных с ними дисциплин – этнолингвистики и психосемантики, частично педагогики. «Трудно назвать такую область культуры, где цвет не играл бы более или менее существенной роли» [10, с. 172].

Вклад в исследование цвета и цветовой семантики наиболее весомо внесли ученые лингвисты. В настоящее время существует немало исследований, посвященных изучению слов-цветообозначений как в пределах одного языка, так и в сопоставительном плане.

На базе исследований цветообозначений в современной науке выделяются такие понятия, как «лингвистика цвета», «лингвоцветовая картина мира». «Исследование теоретических аспектов лингвистики цвета связано с научным направлением «лингвистики цвета». Здесь «выделяются историческое изучение цветолексики (эволюционное направление), пси-

холингвистическая составляющая цветоименований, когнитивные аспекты, лингвокультурологические и номинативно–терминообразующие аспекты исследования цветолексики» [2, с. 159].

Целый ряд работ посвящен определению номинативной специфики слов-цветообозначений в различных языках. Как показали исследования, результаты номинации цветового спектра могут довольно сильно отличаться в различных языках, как в количественном плане, так и в плане не совпадения цветовых границ у кажущихся на первый взгляд эквивалентных слов-цветообозначений. Наиболее сильно эти расхождения проявляются в типологически различных языках. Познание чужой культуры происходит при помощи образов предметов и действий своей культуры. Иного способа нет.

Любой язык мира характеризуется национально-культурным своеобразием содержательной стороны цветовой номенклатуры, что, несомненно, является отражением особенного взаимодействия психофизического, социального и культурного опыта языкового коллектива с природными цветовыми сигналами, а также существующими цветовыми концептами. Именно поэтому, в процессе обучения языку, так важно уделять внимание цветовой лексике.

При обучении языку важным моментом является тот факт, что прилагательные-цветообозначения способны выполнять ряд стилистических задач, связанных с организацией всего текста или отдельных его частей: – организовывать текст; – в отдельных случаях передавать основную идею текста; – создавать в тексте статистику повествования; – придавать ему образность и экспрессивность; – отражать символику текста.

Уровень значений цвета далеко не однозначен. Еще в детстве ребенок благодаря органам чувств и опыту начинает не просто воспринимать цвет и другие свойства предметов, но и обозначать эти свойства с помощью языка, усваивая при этом сложившиеся в культурной картине мира способы категоризации явлений, системы значений. Если в сознательном возрасте начинается изучение иностранного языка, необходимо обязательное обращение к словам-цветообозначениям, в первую очередь для усвоения кросс-культурных языковых традиций.

Восходящее к гипотезе Сепира-Уорфа положение о том, что в языке находит отражение «наивная» модель мира, в настоящее время перешло в разряд общепризнанных. Стереотипы сознания, например, закодированные в структуре языка и проявляющиеся при его обычном употреблении, самими носителями языка могут не осознаваться и даже вступать в противоречия с их осознанными умственными установками, формируемыми под воздействием воспитания и образования.

Ключом к открытию стереотипов национальных характеров могут служить лексические коннотации, которые И.М. Кобозева понимает как несущественные, но устойчивые признаки выражаемого лексемой понятия, воплощающие принятую в обществе оценку соответствующего предмета или факта, отражающие связанные со словом культурные представления и традиции. Не входя непосредственно в лексическое значение и не являясь следствиями из него, они объективно обнаруживают себя в языке, получая закрепление в переносных значениях, привычных метафорах, фраземах, полусвободных сочетаниях и т.д. [3]. И прилагательные цветообозначения не являются исключением.

В культуре разных народов эмоциональное и прикладное восприятие цвета очень различно и связано с длительной исторической традицией внутри относительно изолированного развития этноса, религии. Отсюда различие восприятия, например, *белого* и *черного* цвета (траур или радость – в зависимости от культуры, религии).

Поскольку в конкретном языке и, шире, в конкретной культуре концентрируется исторический опыт их носителей, ментальные представления носителей различных языков могут не совпадать. В качестве примера того, как по-разному языки выделяют (как принято говорить в лингвистике, «концептуализуют») внеязыковую реальность, нередко приводят термины системы цветообозначения.

Так, в русском языке присутствуют два отдельных слова *синий* и *голубой* – в отличие от многих германских языков, в которых диапазон цветов соответствующей ча-

сти спектра перекрывается единым обозначением, типа английского *blue* (ср. нем. *blau* и фр. *bleu*). Цветовая символика обладает способностью меняться от языка к языку, от одного языкового сообщества к другому.

Цвет воздействует на психику человека, поэтому в языках и культурах многих народов определенные цвета имеют символическое значение. В этом проявляются как универсальные черты, свойственные всем языкам, так и специфические особенности, отличающие их друг от друга.

Цветовые ощущения возникают в сознании как символ окружающего нас мира. Связь между представлением цвета в мозгу и языковым представлением о цвете может быть опосредована понятием. Данные чувственного восприятия субъективны, а понятия могут быть общими для всех говорящих на том или ином языке.

При обучении языкам, а иностранным языкам в частности, практически не уделяется времени на изучение колоронимов, не формируется правильное восприятие цветовых лексем у обучающихся.

На наш взгляд, главным в этом вопросе является принцип ступенчатости в обучении языку и концентричности в подаче языкового материала, которые и определяют создание соответствующих лексических минимумов для восприятия прилагательных-цветообозначений.

Большую роль здесь играет и отбор лексики, который также зависит от следующих критериев: употребительность слова, частотность, актуальность выражаемого им понятия, достаточность для удовлетворения коммуникативных потребностей, учебно-методическая целесообразность, ситуативно-тематическая соотнесенность, семантическая и словообразовательная ценность, сочетаемость и др.

Основным принципом обучения должна быть коммуникативная направленность, в речи нет разделения на аспекты, единицы всех уровней взаимодействуют. Поэтому нельзя строить обучение языку по аспектам. Обучение организуется комплексно (т.е. одновременное обучение единицам всех уровней в их естественной взаимосвязи).

Литература

1. Алимпиева Р.В. Семантическая значимость слова и структура лексико-семантической группы. Л., 1986.
2. Байрамова Л. Социально-языковая номинация с цветолексемами // Слово. Текст. Время. Новые средства языковой номинации в новой Европе: Мат-лы VII междунар. науч. конф. Щецин, 2004.
3. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М., 1996.
4. Жаркынбекова Ш.К. Моделирование концепта как метод выявления этнокультурной специфики // Мат-лы IX Конгр. МАПРЯЛ. Братислава, 1999.
5. Измайлов Ч.А. Психофизиология цветового зрения. М., 1989.
6. Кобозева И. М., 1999. Немец, англичанин, француз и русский: выявление стереотипов национальных характеров через анализ коннотаций этнонимов. // Вестник МГУ, серия 9, 1995, №3.
7. Кравков С.В. Цветовое зрение. М., 1951.
8. Кульпина В.Г. Теоретические аспекты лингвистики цвета как научного направления сопоставительного языкознания: Автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. М., 2002.
9. Лакофф Дж. Когнитивная семантика // Язык и интеллект. М., 1996.
10. Маслова В.А. Лингвокультурология. М., 2001.
11. Миронова Л.Н. Семантика цвета в эволюции психики человека // Проблема цвета в психологии. М., 1993.
12. Рок И. Введение в зрительное восприятие. М., 1980. URL: <http://www.big-library.info/?act=read&book=11541&page=3>
13. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М.Н. Кожинной. М., 2003.
14. Хьюбел Д. Глаз, мозг, зрение. М., 1990.
15. Berlin V., Kay P. Basic color terms, their universality and evolution. Berkeley; Los Angeles: U. of California Press, 1969.

Т.Н. Резникова
аспирант кафедры
теории и методики профессионального образования
«БГАРФ» ФГБОУ ВПО «КГТУ»
преподаватель кафедры русского языка
ВУНЦ ВМФ "Военно-морская академия"
г. Калининград
faunashop1@rambler.ru

Педагогическая технология отбора и организации лексики для обучения иностранных военнослужащих основам научной речи

Рассматриваются некоторые проблемы обучения иностранных военнослужащих специальным языкам математики, физики, химии, а также языкам профессиональных дисциплин

Ключевые слова: научный стиль речи; профессиональная компетенция; смысловые значения терминов; высшее профессиональное образование

Научный стиль речи как отдельный аспект преподавания занимает прочное место в общей системе обучения русскому языку как иностранному на подготовительном факультете. И это вполне закономерно, так как, с одной стороны, именно научный стиль, язык специальности, призван обеспечить реальные коммуникативные потребности обучающихся, реализуемые в учебно-профессиональной сфере общения на первом курсе при чтении учебной литературы и участии в практических занятиях, при слушании и записи лекций; с другой стороны, научный стиль - это функциональный стиль русского языка со своими особыми стилевыми чертами и средствами выражения.

Реализация конкретных практических задач обучения основам научной речи на подготовительном этапе находится в прямой зависимости от правильного отбора и организации учебного лингвистического и экстралингвистического материала. Причём и тот и другой должен быть актуальным, типичным, коммуникативно значимым и доступным, необходимым и достаточным на этапе подготовительного факультета. Поэтому проблема отбора и организации материала для обучения языку специальности требует поисков наиболее оптимального решения.

Мы делаем попытку рассмотреть проблемы обучения иностранных военнослужащих подязыку специальности, осуществляемую, прежде всего, через такие предметы вузовского учебного плана, как математика, физика, химия, базирующиеся на сочетании профессионального содержания и языковой формы.

Для овладения профессиональной компетентностью в военном вузе студенты обучаются по специальностям, которые требуют высокого уровня знаний по математике, физике, химии. Данные предметы изучаются с целью формирования компетенций, с помощью которых будут освоены профессиональные дисциплины. В профессиональном становлении иностранного студента профессионально-языковая компетентность выполняет ряд важнейших функций.

Она обеспечивает эффективное взаимодействие иностранного студента с носителями русского языка в системе высшего профессионального образования, соединяет теоретические знания студента по профилирующему предмету с их практическим использованием для решения конкретных задач и позволяет субъекту дать целостную оценку самого себя как профессионала своего дела.[2]

На этапе довузовской подготовки у обучающихся должны быть не только сформированы компетенции говорения, аудирования, письма и чтения, но и введена лексика термино-

логического характера, т.е. уже на начальном этапе происходит освоение научной речи. Введение лексики научной речи начинается на примерах текстов специальных подязыков.

На фоне элементарной лексики социально-бытовой сферы, знакомство с научной речью, а именно-большое количество терминов, объемный фактический материал, требующий осмысления, является основной трудностью для иностранцев, обучающихся в российских вузах. Минимизация подобных трудностей – особая методическая задача для преподавателя русского языка как иностранного. Преподавание научного стиля речи преследует ряд специфических целей обучения чтению специальной литературы и ее конспектированию, аудированию и записи лекций, говорению на темы, связанные со специальностью.

На начальном этапе иностранные обучающиеся должны научиться строить минимальное высказывание, в основе которого лежит модель как устойчивая языковая единица, являющаяся основой для высказывания на различные темы. Основой любой области знания является терминология[1], поэтому на занятиях по русскому языку в военном вузе изучаются термины различных дисциплин – химии, математики, физики, военная терминология. Традиционной формой введения лексики научной речи является предъявление на занятии адаптированного научного текста, в котором содержится большое количество терминов.

Обучающимся предлагается прочитать текст вместе с преподавателем (комментированное чтение), затем перевести основные термины и понятия на родной язык, после этого готовится пересказ текста и ответы на вопросы, в основном, информативного, а не пояснительного характера (поисковое чтение). Безусловно, формирование компетенции аналитической работы с текстом очень важно, но подобный ввод лексики научной речи не эффективен, как показывает практика.

Как правило, в каждом предлагаемом научном тексте содержится шесть-семь и более терминов, которыми названы сложнейшие научные понятия, на осмысление, классификацию и усвоение которых требуется длительное время. Часто обучающийся и преподаватель не используют в процессе обучения язык - посредник, так как многие иностранные военнослужащие знают только свой родной язык (арабский, португальский), что существенно затрудняет введение лексики, особенно лексики научной.

Одним из важнейших условий овладения научной речью является понимание обучающимся смыслового значения термина, понятия, называемого данной терминологической единицей, т.к. терминология-пласт языка, требующий научного толкования [4]. Преподаватель русского языка как иностранного в силу объективных причин не способен дать в полном объеме научное толкование терминам во всех областях научного знания.

По результатам статистических исследований можно сделать вывод о том, что такая методика работы с подязыками различных наук не дает обучающимся возможности в полном объеме осваивать общие и специальные дисциплины на основных курсах вуза. Как правило, преподаватели основных курсов не адаптируют лекции для иностранных обучающихся.

Несмотря на то, что преподаватели русского языка как иностранного при отборе научных текстов руководствуются лекционными материалами по математике, физике, химии на основных курсах, обучающиеся испытывают определенные трудности при овладении компетенцией научной речи.

Особую трудность для иностранных обучающихся представляет не только усвоение терминологической, в основном, именной лексики, а глагольной системы русского языка и лексической сочетаемости. Для понимания научно-учебной литературы (лекций, учебников, справочников) иностранцам необходимо, прежде всего, овладеть глагольной лексикой.

При систематизации лексики научной речи глаголы, употребляющиеся в большинстве предъявляемых научных текстов по предметам, свойственны всем техническим дисциплинам, хотя и не являются собственно научными терминами. В качестве предикативной составляющей при субъекте-термине глаголы выражают и передают специальные смыслы и становятся терминами по определению.[3]

В качестве методологического принципа при введении научной речи преподавателю необходимо выявить общие для подязыков глагольные доминанты, объединить их в сводную таблицу с примерами употребления этих глаголов в качестве предиката при субъекте-термине.

Предъявлять обучающимся данный материал следует дозированно, учитывая используемую преподавателями специальных дисциплин методику обучения. Преподавателю русского языка как иностранного и преподавателям специальных дисциплин крайне необходимо тесно сотрудничать в рамках преемственности двух этапов - довузовской подготовки и основных курсов: учитывать тематику лекций по математике, физике, химии и другим наукам уже на начальном этапе обучения, в учебные материалы по развитию компетенций по видам речевой деятельности включать общенаучную лексику, а также работать на занятиях с аутентичными текстами на профессиональную тему.[5] Это позволит подготовить обучающихся к восприятию лекций и текстов учебников.

Одним из эффективных способов систематизации и запоминания терминологического материала является составление словаря, в который должны быть включены не только именные, но и глагольные формы, а также общие для подязыков конструкции, характерные для научной речи.

Известно, что для усвоения лексической единицы иностранного языка учащийся должен использовать эту единицу 10–15 раз в разных ситуациях. Следовательно, преподаватель должен знать, какая лексика и модели были введены не только на занятиях по русскому языку, но и на занятиях по другим дисциплинам.

В качестве контроля усвоения научной терминологии необходимо проведение тестов по материалам тематических модулей по специальности, обслуживающих будущую профессиональную деятельность обучающихся.

Таким образом, для успешного овладения научной речью на этапе довузовской подготовки необходимо систематизировать общие для подязыков предикативные модели, ввести терминологию с позиции научного толкования, а не ограничиваться переводом термина на родной язык обучающегося.

Научное толкование терминов для преподавателя русского языка как иностранного возможно только с опорой на координацию курса русского языка и курсов специальных дисциплин, что соответственно требует высокого уровня педагогического мастерства.

Особое внимание необходимо уделить формированию и развитию коммуникативной компетенции при обучении научной речи. Обучающийся должен не только овладеть терминологией специальных предметов, но и уметь оперировать научной лексикой и предикативными моделями. Вследствие этого формируются и развиваются навыки научной речи, что позволяет иностранному обучающемуся овладеть профессией.

Литература

1. Барытко Н.М. Педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений // Н.М. Барытко. – М.: Изд. центр «Академия», 2007.– 496 с.
2. Ильина И.В. Компетентностно ориентированная технология организации самостоятельной работы студентов в деятельности профессорско-преподавательского состава вуза: Сб. материалов всеросс. конф. – М.: МИРЭА, 2010. – С.110–117.
3. Методика обучения языку специальности/ под ред. В.И.Кодухова - М.: МИИГА и К, 1986. - 124 с.
4. Сурыгин А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. - СПб.: Златоуст, 2000.-158 с.
5. Сурыгин А.И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. – СПб.: Златоуст, 2001.-128 с.